

## „Unpsychologische“ Religionspädagogik?

Entwicklungsbezogene Aufgaben bei Jugendlichen in der Sicht der Religionspsychologie

Wenn nicht alles täuscht, ist der Lern- und Arbeitsprozeß, in den die deutschsprachige Religionspädagogik seit einigen Jahren eingetreten ist, eine der anregungsreichsten Phasen ihrer Geschichte. Dieser Prozeß, der von den Leidtragenden natürlich als „Krise“ und „Unruhe“ empfunden wird, zeitigt bereits Ansätze, die einen Vergleich mit den didaktischen Konzeptionen anderer, ebenso krisengeschüttelter, aber institutionell-politisch besser etablierter Fächer nicht zu scheuen brauchen. Die Ansätze, die freilich noch lange nicht alle praxisreif sind, leben hauptsächlich von hermeneutisch-theologischen, philosophisch-ideologiekritischen, gruppenpädagogischen und didaktisch-curricularen Impulsen. Was offensichtlich zu kurz kommt, sind Überlegungen, die von gesicherten *religionspsychologischen Forschungsergebnissen* ausgehen und die sehr formalen Kategorien der didaktisch-curricularen Modelle durch entwicklungsbezogene (auch affektive, nicht nur kognitive) Fragestellungen und Aufgaben ergänzen, die von der psychischen Entwicklung abstrahierenden Aussagen der Theologie psychologisch konkretisieren und jugendsoziologische Beobachtungen aus der Sicht der Psychologie interpretieren.

Bezeichnend für diesen Mangel an religionspsychologischen Grundlagen ist beispielsweise die Art, wie im deutschen Sprachgebiet von 1964 bis heute über Fragen des Bibelunterrichts verhandelt wurde. In dieser Diskussion ließ man kaum eine exegetische Erkenntnis oder hermeneutische Fragestellung unberücksichtigt. Man fragte auch vereinzelt und global nach dem Verständnis der verschiedenen Altersstufen für biblische Sprachformen und Inhalte. Aber nirgends wurde die methodisch äußerst anspruchsvolle Untersuchung ausgewertet, die der Engländer Ronald Goldman schon 1964 über religionspsychologische Probleme der biblischen Unterweisung veröffentlicht hat<sup>1</sup> und die die Religionspädagogik in England und den USA nachhaltig beeinflusste.

Hier ist nun nicht zu untersuchen, wie diese Lücken auf das Ermatten der deutschen religionspsychologischen Forschung in der Nachkriegszeit, auf das Mißtrauen der kerygmatischen Theologie gegenüber der allzu menschlichen „Religion“ und auf das empirische Desinteresse einer aus der Dogmatik deduzierenden Religionspädagogik zurückzuführen sind. Vielmehr sollen — in extremer Vereinfachung — einige Beobachtungen zur religionspsychologischen Situation der 12- bis 20jährigen erwähnt werden, aus

<sup>1</sup> R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (London 1964). Praktische Folgerungen zieht er in: *Readiness for Religion. A Basis for Developmental Religious Education* (London 1965).



denen sich wichtige entwicklungsbezogene Aufgaben für den Religionsunterricht (und auch für die außerschulische Bildungsarbeit) ergeben.

### Identitätskrise und weltanschauliche Orientierung nach E. H. Erikson

Gehen wir einmal von der grundlegenden Beobachtung Erik H. Eriksons aus, daß die Jahre zwischen 12 und 20 vom Problem der *Identitätsfindung* beherrscht werden<sup>2</sup>. Nach Erikson werden in diesem Alter drei Krisen der Erwachsenenentwicklung vorweggenommen, von denen die dritte für unseren Zusammenhang besonders wichtig ist:

1. Der Jugendliche muß sich entscheiden, ob er wirklich Mann oder Frau sein und wie er es sein will; es geht um die Frage: sexuelle Identität oder bisexuelle Diffusion.

2. In dieser Zeit entscheidet sich meistens auch, ob die Jugendlichen führungsfähige Erwachsene finden, durch die sie Selbständigkeit und Führung Jüngerer lernen, oder ob ihre Beziehung zu Autoritäten diffus bleibt, was auch dazu führen kann, daß sie zeitlebens für Idole und Propheten anfällig sind.

3. Gegen Ende dieser Zeit, in der Adoleszenz, entscheidet sich auch, ob der Jugendliche eine *ideologische Ausrichtung* (ideological polarization) findet oder in einer „Diffusion der Ideale“ verharret. Der Jugendliche muß ja seinen eigenen Lebensstil entwickeln und rechtfertigen. Dazu gehört auch, daß er *Werte auswählt*, auf die sich sein Leben *konzentrieren* soll. Er braucht also, soll er nicht richtungs- und ideallos bleiben, eine Konzeption vom Menschen und von der Welt, die eindeutig auf Werte ausgerichtet ist, die seinem Leben einen Sinn geben können. Bis zum Ende der Adoleszenz muß er eine „Weltanschauung“ haben, die ihm (auch wenn sie nur aus ein paar Schlagworten besteht) eine Zukunftsperspektive, eine Richtung gibt. Diese Weltanschauung muß eine Hierarchie der Werte enthalten, die seine Ablehnungen und Annahmen begründet, sein Verhalten regelt, ihm nach innen Einheit und nach außen Profil verleiht und Solidarität mit Gleichgesinnten ermöglicht. Eine Ideologie in diesem psychosozialen Sinn ist „ein System gemeinsam gepflegter Bilder, Ideen und Ideale, das der Identitätssuche junger Menschen eine in sich geschlossene, vereinfachte Orientierung in der historischen Raum-Zeit und in ihren Mitteln und Zielen bietet — möge sich dieses System mit einem Dogma oder einer Wissenschaft verbinden, eine implizite Anschauungsweise bleiben, sich zu einer durchgebildeten Weltanschauung entwickeln, von einer politischen Meinungsrichtung monopolisiert werden — oder eine bestimmte Lebensart, einen ‚way of life‘ durchdringen“<sup>3</sup>. Zur Ideologie in diesem Sinn, zur „vereinfachten Allgemeinorientie-

<sup>2</sup> E. H. Erikson, Das Problem der Identität, in: Psyche 10 (1956/57) 114–175; Jugend und Krise (Stuttgart 1970) 145–215; Identität und Lebenszyklus (Frankfurt 1966). Vgl. auch J. Lorimier, Le projet de vie de l'adolescent. Identité psychosociale et vocation (Paris 1967); E. Feil, Handeln und Geschehen in den Krisen der Selbstfindung des Pubeszenten, in: Katechetische Blätter 93 (1968) 152–169; A. Heimler, Identitätsfindung und Glaubensvollzug, ebd. 95 (1970) 257–273.

<sup>3</sup> E. H. Erikson, Das Problem der Identität, 169 f.



rung in Raum und Zeit, in Mitteln und Zwecken“, kann ebenso gut die Arbeitsteilung im Team, die Hingabe an die Sachlichkeit der Wissenschaft oder an den Produktionsprozeß, aber auch innere Umkehr oder soldatische Disziplin im Kampf um die Zukunft der Klasse oder Rasse werden.

### Die Notwendigkeit psychologischer Interpretationshilfen

Wenn nun der Jugendliche in der Adoleszenz so offen ist für eine weltanschauliche Orientierung, muß man sich fragen, wie das vielfach zu beklagende Desinteresse am Religionsunterricht zu erklären ist. Für solches Desinteresse gibt es sicher mehrere Gründe. Beispielsweise auch den Umstand, daß eine modische Zeitströmung oder eine direkte Kampagne alles Religiöse verfemt oder daß mit den Vorstellungen und Autoritäten der Kindheit auch alles Kirchliche, Schulische oder sogar Religiöse abgelehnt wird oder daß man der enormen Mühe, die der Aufbau eines reiferen Selbstverständnisses kostet, aus dem Weg geht. Aber ein Grund könnte auch darin liegen, daß die „Weltanschauung“, die wir manchmal artikulieren, gar nicht die erfüllende und mitreißende Orientierung ist, die der Jugendliche nach Erikson sucht und braucht. Ist die Religion, die wir in unserer schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit darstellen, wirklich „ein System gemeinsam gepflegter Bilder, Ideen und Ideale, das der Identitätssuche junger Menschen eine in sich geschlossene, vereinfachte Orientierung in der historischen Raum-Zeit und in ihren Mitteln und Zielen bietet“? Ist sie so jugendgemäß und psychologisch wirksam, oder ist sie nicht allzuoft abgeklärte *Erwachsenen- und Universitäts-theologie*, die wir recht und schlecht übersetzen, popularisieren, die aber nur in vereinzelten Glücksfällen auf das Suchen antwortet, das im Jugendlichen lebendig ist?

Damit soll keineswegs die verdienstvolle Arbeit fleißiger oder sogar charismatischer Praktiker und Theoretiker in Bausch und Bogen herabgesetzt werden. Es geht nur darum, die Kluft zu zeigen, die uns naturgemäß von der Nachfrage der Jugendlichen trennt. Diese Kluft kann nur der überwinden, der ihr Ausmaß kennt.

Wir müssen beispielsweise wissen, wie *unpsychologisch* unsere religiösen Inhalte und ihre didaktische Vermittlung gemeinhin sind, weil wir sie eben in unserer eigenen Ausbildung nicht anders übernehmen konnten. Unpsychologisch war die landläufige Ausbildung deshalb, weil sie — teilweise im Bewußtsein ihrer methodischen Beschränktheit, teilweise aber auch aus psychologischer Blindheit — konsequent von den lebensgeschichtlich und erziehungsmäßig bedingten Vorstellungen und Einstellungen, von den Motiven und den prägenden Erlebnissen der Menschen abstrahiert hat.

Um die genannte Kluft zu überwinden, muß man auch wissen, wie schwer wir uns tun, wenn wir aus unserer *bis zur Perfektion durchformulierten und durchritualisierten Glaubensform* heraustreten und wirklich auf das unfertige und ahnende, gar nicht katechismusreife Fragen und Suchen der Jugendlichen eingehen sollen. Damit soll nicht der Unklarheit das Wort geredet, sondern nur betont werden, wie sehr wir uns um ein



Verständnis der Sprache und des Suchens der Jugendlichen bemühen müssen, um sie dort abzuholen, wo sie stehen.

Einen dritten Graben, der den Religionspädagogen naturgemäß von den Jugendlichen trennt, zeigt uns die Wissenssoziologie. Neue Werte (und natürlich auch Unwerte), sagt sie, werden zuerst einmal einfach gelebt. Beispielsweise die Distanz zu versklavenden Ansprüchen der Leistungsgesellschaft, Teamwork, Sachlichkeit, verantwortete Elternschaft, Mitbestimmung, Solidarität mit der Dritten Welt. Erst nachträglich werden diese Verhaltensweisen als Werte bewußt und in ein (möglicherweise am Evangelium orientiertes) Wertesystem eingeordnet und damit in ihrem Rang deutlich gemacht<sup>4</sup>. Wenn wir aber demnach mit unserer Reflexion schon hinter den gelebten Werten unserer eigenen Erwachsenengeneration nachhinken, um wieviel schwerer muß es uns dann fallen, die *Werte einer neuen Generation zu erkennen und bewußt zu machen*.

Bevor wir also am religiösen Interesse der Jugendlichen zweifeln oder verzweifeln, sollten wir fragen, ob wir dieses Interesse getroffen oder geweckt haben, ob wir ihnen die weltanschauliche Orientierung geboten haben, die sie insgeheim suchen. Daß solche Orientierungshilfe grundsätzlich gefragt ist, erklären außer Erikson auch andere Psychologen. Eine breitangelegte Umfrage bei 15- bis 20jährigen Schülern in Umbrien zeigt deutlich, was auch schon die ältere Untersuchung von A. Mock für Deutschland festgestellt hat: daß die Jugendlichen im allgemeinen für religiöse Fragen und einen offenen Religionsunterricht erstaunlich aufgeschlossen sind, aber gegen die Institution Kirche und den Autoritätsanspruch ihrer Tradition allergisch reagieren<sup>5</sup>.

Johanna Herzog-Dürck meint aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung, daß immer mehr Menschen beim Psychotherapeuten das Gespräch über tiefere und letzte Fragen des Menschseins suchen, weil ihnen dieses Gespräch sonst kaum zuteil werde. Man stoße heute überall auf diese „Schrumpfung eines *gemeinsamen Interpretationswillens*, auf das Wegsehen und Weglaufen von der Frage des Menschen nach sich selbst, nach seinem Sein und seinem Sinn“<sup>6</sup>. Ob das nicht auch schon für die Jugendlichen gilt? Wer bei Einkehrtagen mit erstsemestrigen Studenten spricht oder Briefe an die Herausgeber des „Brief an dich“ oder anderer Jugendzeitschriften liest, kann nur bestätigen, daß vielen Jugendlichen offensichtlich das klärende Gespräch über die elementarsten menschlich-religiösen Fragen fehlt.

Wenn sich der Religionsunterricht auf diese Aufgabe einläßt, könnte er für viele Jugendliche der einzige Ort werden, wo sie solche Fragen des Menschseins offen besprechen können, ohne auf Prüderie oder ausweichende Antworten zu stoßen. Wir wissen doch, daß die anderen Schulfächer diese Themen mehr und mehr meiden und Gefahr laufen, sich mit Berufung auf den weltanschaulichen Pluralismus oder aus positivistischen

<sup>4</sup> Vgl. P. Delooz, *Catéchèse et sécularisation. Un Point de vue sociologique*, in: *Lumen Vitae* 24 (1969) 16.

<sup>5</sup> G. Milanesi, *Religione e liberazione. Ricerca sull'Insegnamento della Religione in Umbria* (Turin 1971); A. Mock, *Einstellungen zum Religionsunterricht* (Köln 1968).

<sup>6</sup> J. Herzog-Dürck, *Probleme menschlicher Reifung* (Stuttgart 1969) 291.



scher Grundhaltung heraus auf eine interpretations- und perspektivenlose Faktenvermittlung zurückzuziehen<sup>7</sup>. Hier könnte dem Religionsunterricht noch stärker als früher die Funktion zukommen, Stimulans und Ort eines „gemeinsamen Interpretationswillens“ im Hinblick auf die Frage des Menschen nach sich selbst und nach dem Sinn seines Lebens zu sein<sup>8</sup>. Nicht als ob nun aus dem schulischen Religionsunterricht ein wöchentlicher Einkehrtag gemacht werden und auf dem Umweg über die Psychologie für die Restauration eines volkswirtschaftlichen Religionsunterrichts plädiert werden sollte. Vielmehr soll damit auf eine von der Entwicklung des Jugendlichen geforderte grundlegende Aufgabe der Schule im allgemeinen und des Religionsunterrichts im besonderen hingewiesen werden.

### Entwicklungsfaktoren bei den 12- bis 16jährigen

Wie muß nun die geforderte weltanschauliche Orientierungs- und Interpretationshilfe inhaltlich und methodisch-didaktisch aussehen? Um hierauf wenigstens andeutungsweise antworten zu können, müssen wir uns noch speziellere religionspsychologische Beobachtungen vergegenwärtigen. Unterscheiden wir, auch wenn damit das Bild stark schematisiert wird, zwei Phasen, eine erste zwischen 12 und 16 und eine zweite zwischen 16 und 20 Jahren.

In der Zeit zwischen 12 und 16 wird die gewöhnliche religiöse Entwicklung des Jugendlichen vor allem von drei Faktoren bestimmt: Von der Ablösung vom kindlichen Weltbild und der Notwendigkeit, selbständig denken und handeln zu lernen; von der Entdeckung neuer kognitiver Fähigkeiten und der damit verbundenen Neigung zum Intellektualismus und Rationalismus und schließlich von der sich vertiefenden Erlebnisfähigkeit mit ihren affektiven Bedürfnissen und Wegen.

#### *1. Die Ablösung vom kindlichen Weltbild und die Notwendigkeit, selbständig denken und handeln zu lernen*

Wenn sich mit 11—12 Jahren die Fähigkeit zu formalen Denkopoperationen, d. h. zum beobachtungsunabhängigen schlußfolgernden, auch hypothetischen Denken ausbildet, erwacht gewöhnlich auch die Lust, diese neuen Fähigkeiten zum eigenen Urteilen und Handeln mit der Entschiedenheit einer zweiten Trotzperiode zu üben. Jetzt muß sich der Jugendliche auch kritisch mit seinem in der Kindheit aufgebauten Weltbild auseinandersetzen. Angesichts seiner neuen Verstehensmöglichkeiten und Erkenntnisse schämt er sich seiner kindischen, psychomoralischen Auffassungen vom Funktionieren der Natur,

<sup>7</sup> In zwei italienischen Umfragen fordern die Schüler bei aller Kritik an den Methoden des bestehenden Religionsunterrichts mehr Zeit für dieses Fach (das dort nur eine Wochenstunde hat). Diese und andere Äußerungen legen den Schluß nahe: „Tatsächlich wird der Religionsunterricht von einer starken Mehrheit als einzige Gelegenheit in der italienischen Schule betrachtet, Probleme anzugehen, die sonst vernachlässigt würden und für die nie genug Zeit vorhanden ist“ (G. Milanesi, 55).

<sup>8</sup> Siehe auch G. Scherer, Gegen das Monopol instrumenteller Vernunft, in: Herder-Korrespondenz 26 (1972) 190–193.



seiner Unkenntnis menschlicher Motive und seiner Leichtgläubigkeit. So steigert er sich leicht in ein aufklärerisches *Mißtrauen* hinein: er verwirft sein allzu kindliches Weltbild und oft auch die damit verbundenen religiösen Vorstellungen.

Um selbständig zu werden, muß er sich auch von der *Autorität der Eltern, Religionslehrer und Geistlichen lösen*; ja auch die Autorität der biblischen Offenbarung kann in dieser Phase wie eine Bedrohung für die selbständig aufzubauende Identität und Weltanschauung erscheinen. Oft genug gehört, wie G. H. Pearson gezeigt hat, die Religion auch eng zur Tradition einer Familie, von der sich der Jugendliche aus rein psychologischen, dem Glauben eigentlich äußerlichen Gründen loskämpfen muß<sup>9</sup>. Bei einer Untersuchung von P. Delooz über die Glaubenszweifel von Schülern wurde von 27,5 % als Grund genannt: „Der Wille zur *Unabhängigkeit*“ und von 42 % „Die Fehler der Kirche“<sup>10</sup>. Schon in einer Untersuchung aus dem Jahr 1947 bei amerikanischen College-Studenten zeigte sich dieses Mißtrauen gegen die Institution Kirche und ihre verfestigten Formen. 40 % von denen, die angaben, ein Bedürfnis nach Religion und Weltanschauung zu spüren, waren mit der religiösen Institution, der sie angehören, nicht zufrieden und suchten „eine ganz neue Form von Religion“<sup>11</sup>.

## 2. Die Entdeckung neuer kognitiver Fähigkeiten und die damit verbundene Neigung zum Intellektualismus und Rationalismus

Sobald die Freude am selbständigen, abstrakten und kritischen Denken erwacht ist, wird natürlich alles vor den Richterstuhl des Verstands gezogen. So entwickelt sich häufig eine Neigung zum *Intellektualismus*, der über alles und jedes räsoniert und der sich sehr wohl mit einer ausgeprägten Sentimentalität verträgt. Intellektualismus — das impliziert auch die Einstellung, daß nur das gilt und existiert, was die Logik des eigenen Verstands postuliert. J. Piaget sieht in diesem Glauben an die „Allmacht der (eigenen) Reflexion“ die für das Jugendalter typische Form des Egozentrismus:

„Diese letzte Form des Egozentrismus zeigt sich im Glauben an die Allmacht der Reflexion, als ob sich die Welt den Systemen und nicht die Systeme sich der Wirklichkeit unterwerfen müßten. Das ist das metaphysische Alter par excellence. Das Ich ist stark genug, um die Welt zu rekonstruieren, und groß genug, um sie sich einzuverleiben . . . Der metaphysische Egozentrismus des Adoleszenten findet nach und nach seine Korrektur in einer Versöhnung zwischen dem formalen Denken und der Wirklichkeit: das Gleichgewicht ist dann erreicht, wenn die Reflexion begreift, daß ihre eigentliche Funktion nicht darin besteht, der Erfahrung zu widersprechen, sondern ihr vorauszuweichen und sie zu interpretieren.“<sup>12</sup>

Es liegt auf der Hand, daß dieser intellektualistische Egozentrismus dem Anspruch des Christentums, göttliche Offenbarung zu tradieren, mit *rationalistischer Skepsis* begegnet (selbst wenn diese oft unbewußt bleibt).

<sup>9</sup> G. H. Pearson, *Adolescence and the conflict of generations: Introduction to some of psychoanalytic contributions to the understanding of adolescence* (New York 1958) 79–81.

<sup>10</sup> P. Delooz, *Une nouvelle enquête sur la foi des collégiens en Belgique*, in: *Nouvelle Revue Théologique* 85 (1965) 466–514.

<sup>11</sup> G. W. Allport, *The Individual and his Religion* (New York 1967) 36 f.

<sup>12</sup> J. Piaget, *Six études de psychologie* (Genf 1964) 79 f.



Diese phasenspezifische Neigung des verstandesgläubigen Jugendlichen wird in unserer heutigen westlichen Kultur durch folgende Umstände noch verstärkt und modifiziert. Sie kommen relativ früh mit der tiefenpsychologischen Religionskritik Sigmund Freuds und anderer in Berührung. Da sie selbst immer wieder erfahren müssen, wie sehr sie in ihrem Denken und Verhalten emotional und nicht rational bestimmt sind, kommen sie leicht zu einer *psychologistischen Erklärung* der religiösen Erfahrung, d. h. sie reduzieren das Religiöse auf Projektionen, die aus seelischen Bedürfnissen in Frustrationssituationen erwachsen. Solche Reduktionen entsprechen genau der eingangs erwähnten Neigung, komplexe Sachverhalte zu vereinfachen.

Die Jugendlichen leben heute gemeinhin auch in einer Kultur, die in Tat und Wort beständig dokumentiert, daß die auf das einzelne bezogene, objekthafte, quantifizierende und analysierende *Erkenntnis der „exakten“ Naturwissenschaften das Ideal menschlicher Erkenntnis schlechthin* sei. Um so stärker müssen sie sich der Tatsache bewußt werden, daß die religiöse Erkenntnis mit ihrer auf das Ganze und Personale ausgerichteten, nicht quantifizierenden und auch nicht verifizierbaren Tätigkeit diesem Ideal überhaupt nicht entspricht und damit den gängigen Normen des menschlichen Verstands nicht genügt. Die endgültige Aufgabe der Glaubensüberzeugung mag dann erst später erfolgen, aber die Verunsicherung, die zu einer solchen Schrumpfung der Glaubensfähigkeit führt, beginnt gewiß schon vor 16.

### 3. Die sich vertiefende Erlebnisfähigkeit mit ihren affektiven Bedürfnissen und Wegen

Der Jugendliche entwickelt beim Eintritt in die Pubertät aber auch eine *Erlebnisfähigkeit* von ganz neuer Tiefe und Weite<sup>13</sup>. Diese Emotionalität lebt in ihm oft ganz unverbunden neben einem ebenso aufblühenden Intellektualismus, weshalb er *zugleich intellektuell und emotional angesprochen* werden muß.

Die neu erwachende Erlebnisfähigkeit sucht natürlich überall, auch im Religiösen, ihre Nahrung, zeigt sich also zunächst weitgehend als *Erlebnishunger*. Dieser Teil des Pubeszenten-Ich fragt nicht: Ist Religion logisch und wahr, sondern: Ist Religion etwas, wofür ich mich begeistern kann? Dieser Jugendliche hält nur das für wichtig und wirklich, was er als etwas Großes, Bereicherndes, den Horizont Weitendes und eine Zukunft Eröffnendes erleben kann. Das ist auch der Hauptanspruch, den er an die religiösen Inhalte stellt, die man ihm erschließen will: daß sie in diesem Sinn erlebbar seien.

Das Gebet eines vom Drogenkonsum bekehrten Mädchens beim Jesus-Festival 1971 in Hamburg ist wohl bezeichnend für dieses Verlangen: „Herr, erweise dich als Realität“ — nämlich in der erregenden Atmosphäre dieses Erweckungsabends, wo es einen packt und umwirft. Diese Seite im Jugendlichen leidet darunter und findet es höchst enttäuschend, daß „Gott“ und „Jesus“ nicht ebenso erlebbar sind wie Abenteuer, Freund-

<sup>13</sup> Siehe z. B. G. Ries, Die Erweiterung und Vertiefung des Erlebens im Jugendalter untersucht anhand eines sprachfreien Filmes, in: Psychologische Forschung 26 (1960) 91–113.



schaft, Liebe, Sexualität, Tanz, Sport. Wenn sie das Problem erörtern, warum Gott unsichtbar sei<sup>14</sup>, ist das nur ein rationalisierter Ausdruck für die Erwartung, daß Gott eigentlich massiv erlebbar und nicht so abstrakt und unwirklich sein sollte.

P. Delooz hat über 1000 Oberstufenschüler aus belgischen Kollegien, also 16- bis 18jährige, nach den Ursachen und Gründen ihrer Glaubenszweifel gefragt. Eine starke Gruppe, nämlich 29 %, sehen die Ursache in dem Gefühl, der Glaube sei etwas „Irreales“. Auch andere Umfragen legen die Vermutung nahe, die Glaubenszweifel, die gerade zwischen 14 und 16 ihren Höhepunkt erreichen, seien vor allem affektiv bedingt und eher eine allgemeine Verunsicherung als eine intellektuelle Schwierigkeit mit einem bestimmten Glaubenssatz. Nach einer Untersuchung von A. Smet betreffen die Zweifel zu 44 % die Existenz Gottes überhaupt, zu 27 % die Kirche im allgemeinen und nur zu 15 % bestimmte Glaubenssätze.

So hungrig und verzerrend diese Erlebnisfähigkeit wirken kann, sie birgt, wenn sie richtig verarbeitet wird, auch eine große Chance für die menschlich-religiöse Entwicklung des Menschen. Die methodisch sehr sorgfältig durchgeführte Untersuchung von J.-P. Deconchy an über 4000 katholischen Schülern zwischen 8 und 16 Jahren hat gezeigt, daß der Jugendliche ab 14 Jahren in stärkerem Maß das Wort „Gott“ mit Vorstellungen wie „Zuflucht“, „Trost“, „Stütze“, „wirklicher Vater“, „einzige Hoffnung“, „mitfühlend“, „Verständnis“, „schützt“, „stärkt“, assoziiert<sup>15</sup>.

Die Religiosität, die in dieser Phase beginnt, ist also einerseits stark von den neuen Bedürfnissen nach mitmenschlicher Nähe geprägt und in Gefahr, Gott nur noch subjektivistisch als „innere Resonanz“ und Funktion der seelischen Bedürfnisse wahrzunehmen. Andererseits erwacht in dieser Phase aber auch eine ganz *neue Fähigkeit zu verinnerlichten Beziehungen* (zu den Mitmenschen wie zu Gott und Jesus). Diese sehr bedürfnisbezogene, häufig sogar kompensatorische Phase ist also gleichzeitig auch Voraussetzung für eine *Verinnerlichung* des Bezugs zur Transzendenz und zu Jesus und für die Verwurzelung dieses Bezugs im emotionalen Kernbereich der werdenden Persönlichkeit. Wird der Transzendenzbezug richtig verinnerlicht, so ermöglicht er eine innere Weitung und Ich-Stärkung. Jede personal ausgerichtete Tiefenpsychologie, ob sie sich nun von C. G. Jung, V. E. Frankl, J. Herzog-Dürck oder dem späten L. Szondi ableitet, wird bestätigen, daß durch eine solche Verinnerlichung eine neue Selbstintegration, Selbstbestimmung, also Freiheit grundgelegt wird. „Der Glaube ist eine Bedingung der Integration nach innen und nach außen.“<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Eine 16jährige Schülerin: „Ich möchte gern an Gott glauben, aber ich bringe es nicht richtig fertig. Mir kommen immer Zweifel, ich glaube deshalb, weil ich Gott nicht sehen kann“ (Th. Thun, Die religiöse Entscheidung der Jugend, Stuttgart 1963, 23).

<sup>15</sup> Vgl. J.-P. Deconchy, *Structure génétique de l'idée de Dieu chez des catholiques français, garçons et filles de 8 à 16 ans* (Brüssel 1967) und seinen (nicht gezeichneten) Beitrag in: Cl. Allaer u. a., *L'adolescence* (Paris 1969) 439–452. Siehe auch B. Grom, *Der Mensch und der dreifaltige Gott* (München 1970) 87–90.

<sup>16</sup> L. Szondi, *Ich-Analyse* (Bern, Stuttgart 1956) 522.



Nun birgt aber dieser Weg zur Verinnerlichung und transzendierenden Selbstintegration seine eigenen Gefahren, ja er ist sozusagen gerade die gelungene Überwindung spezifischer Gefahren. Der Jugendliche kann sich in dieser narzißtischen Periode so sehr auf seine *affektiven Bedürfnisse konzentrieren*, daß er sein Ich nicht dem transzendenten Du Gottes öffnen, sich nicht „dezentrieren“ und so frei und dialogfähig werden kann, sondern das Göttliche zu einer bloßen Quelle der Selbstbestätigung, Selbstver-zückung und des innerseelischen Ausgleichs macht. Gott ist dann nicht nur „mein Gott“, sondern nur noch „mein Gott“, d. h. „eine Summe von Energie und von Stärkung in schweren Stunden“, „ein Orientierungspunkt im Sturm, ein Führer auf den Höhen, die Zuflucht, wenn ich verloren bin“<sup>17</sup>. Sein Bedürfnis nach Verstanden- und Ermutigtwerden fördert dann keine verinnerlichte Beziehung zur Wirklichkeit Gott, sondern diese Wirklichkeit wird auf diese Bedürfnisse reduziert. Gott oder Jesus wird dann leicht zu dem *Vertrauten und Freund*, der den Unverstandenen in allem versteht und den Einsamen tröstet, ihn aber nicht mehr korrigiert und aus seinen Träumereien zum Realismus und aus seiner schmollenden Isolierung zur Versöhnlichkeit drängt<sup>18</sup>. Gott und Jesus kann auch infolge der Idealisierungstendenz zum sublimierten, ins Absolute erhobenen *Ich- oder Fremd-Ideal* werden, zum Ganz-Reinen oder auch zum vitalen Erzeuger der Natur, zum starken Einsamen (bei Jungen) oder zum intimen Vertrauten (bei Mädchen)<sup>19</sup>.

Eine andere Tendenz entspricht der gesteigerten Vitalitäts- und Naturerfahrung. Manche 15jährige erfahren beim Bad im Meer, beim Skilaufen im blendenden Schnee oder beim Gang durch eine Frühlingslandschaft eine derartige Faszination, daß sich ihr Ich fast auflösen und in die Natur einzutauchen scheint. In dieser *Faszination von einer All-Vitalität* und Sehnsucht nach unbegrenzter *Partizipation* werden die kosmobiologische Welt und ihr transzendenter Ursprung kaum voneinander unterschieden, sondern wie bei den Primitivvölkern als „konsubstantielle Einheit“ (Lévy-Bruhl) erlebt. Kein Wunder, daß die Sprache, in der sie ihre religiöse Erfahrung ausdrücken, „äußerst verschwommen, aber anregend und bildhaft, gebildet aus Archetypen, Träumereien, Poesie, seelischen Aufschwüngen, Gebärden und Haltungen“ (Babin 225) ist, daß ihre Gottesvorstellung biologisch-vitale, pantheistische Züge annimmt und mehr Projektion menschlichen Lebens- und Erlebnisdrangs („ozeanisches Erlebnis“) als personale (auch ethisch verpflichtende) Begegnung und Gemeinschaft ist<sup>20</sup>.

Es hängt zum großen Teil von der Art und Wirksamkeit des jeweiligen religionspädagogischen Felds ab, ob die eben angedeuteten affektiven Bedürfnisse und Tendenzen beherrschend und damit verzerrend werden oder ob die kognitive Komponente, die ver-

<sup>17</sup> Zwei 16jährige bei einer Umfrage von P. Babin (*Dieu et l'adolescent*, Lyon 1963, 83).

<sup>18</sup> Wie schwer sich 13- bis 17jährige, die andererseits den Heroismus Jesu und seine Liebe zu den Sündern begeistert bewundern, mit dem Gebot der Feindesliebe tun, zeigt beispielsweise die Untersuchung bei A. Vergote, *Religionspsychologie* (Olten, Freiburg 1970) 378 f.

<sup>19</sup> Vgl. P. Babin, *Dieu et l'adolescent*, 228–238; J.-P. Deconchy, *Structure génétique*, 185.

<sup>20</sup> Siehe B. Grom, *Der Mensch und der dreifaltige Gott*, 56; 75–79; 87.



nünftig-kritische Einsicht, führend bleibt und die affektiven Tendenzen reinigt, indem sie den echt metaphysischen Bedürfnissen der Seele (dem Suchen nach einem letzten Sinn und einer transzendent-personalen Geborgenheit) den Vorzug gibt. Wenn man den Jugendlichen nimmt, wie er ist, und seine affektiven Bedürfnisse nicht einfach verleugnen will, dann muß man irgendwo versuchen, ihn bei diesen Bedürfnissen anzusprechen — nicht um sie einfach zu nähren und zu verstärken, sondern um sie *kritisch und konstruktiv zu verarbeiten*, um diese Bedürfnisse einerseits als „Einstieg“ und „Zugang“ zu nutzen, sie andererseits aber auch *weiterzuführen*.

Persönliche „Lebensphilosophie“ oder „Marginalreligiosität“ bei den 16- bis 20jährigen

In der Periode zwischen 16 und 20 kann man gewöhnlich mit einer größeren Nüchternheit rechnen. Hier steht nun bereits der Aufbau einer persönlichen „*Lebensphilosophie*“ (G. W. Allport) im Vordergrund, auch wenn dieser Prozeß erst gegen 25 abgeschlossen wird. Ähnlich wie Erikson zeigt auch G. W. Allport aus seiner persönlichkeitspsychologischen Sicht, daß der Jugendliche und junge Erwachsene, um reif zu werden, eine umfassende Lebenssicht suchen muß, damit sein Leben nicht zusammenhanglos und ziellos wird, sondern die Interessen, das Wissen und die Erfahrungen eines sich erweiternden Selbst zu einer in die Zukunft gerichteten Einheit integrieren kann<sup>21</sup>. Unter den verschiedenen Erkenntnissen (und Werten) wählt der junge Mensch eine aus, um sie zur *Leitidee* seiner Persönlichkeit zu machen. Diese Integration kann auch ohne Religion erreicht werden, dadurch, daß ein ästhetisches (z. B. schöner Lebensstil), ethisch-humanitäres (Einsatz für soziale Gerechtigkeit) oder philosophisches (Leben im Dienst der Wahrheit oder Wissenschaft) Motiv zum Höchstwert und zur Leitidee erwählt wird. Doch sind nach Allport religiöse Wahrheiten eigentlich mehr als andere geeignet, alles integrierende Leitidee und Höchstwert der Persönlichkeit zu werden<sup>22</sup> und so ihre Freiheit und Aktivität zu stimulieren.

Wird die Religiosität nicht umfassende Leitidee im Steuerungskern der Persönlichkeit, integriert sie nicht mehr und mehr alle ihre Interessenbereiche, dann wird sie — wie A. D. Woodruff und V. V. French gezeigt haben<sup>23</sup> — ein starres Stück Über-Ich und ein aus Riten und kindlichen Glaubensvorstellungen bestehendes *Randphänomen*, das das übrige Verhalten und Denken nicht mehr formt und auch nicht mehr mit ihm wächst. G. Milanesi sieht in der häufigen Entwicklung zu einer solchen „*Marginalreligiosität*“

<sup>21</sup> G. W. Allport, *The Individual and his Religion*, 59–83; ähnlich auch C. Rogers (*On Becoming a Person*) and H. Thomae (*Der Mensch in der Entscheidung*).

<sup>22</sup> „Die Religion ist das Suchen nach einem Wert, der allen Dingen zugrunde liegt; als solche ist sie die umfassendste aller möglichen Weltanschauungen“ (Persönlichkeit, Meisenheim 1959, 227). „Ein (humanitäres) Anliegen mag uns in Anspruch nehmen, aber es umfaßt selten den ganzen Horizont eines reifen Menschen. Es werden Räume übriggelassen, die allein Religion absorbieren kann“ (*The Individual and his Religion*, 78).

<sup>23</sup> Siehe H. Carrier, *Psycho-sociologie de l'appartenance religieuse* (Rom 1966) 134–138.



„die primären Wurzeln des Atheismus von Jugendlichen“<sup>24</sup>. H. S. Tuttle meint, ein wichtiger Grund für eine solche Entwicklung liege darin, daß die religiöse Unterweisung nicht in das sich aufbauende Wertsystem aufgenommen wird, sei es, weil in diesem Alter keine intensive Unterweisung mehr möglich war, sei es, weil diese Unterweisung zu abstrakt-doktrinär erteilt wurde<sup>25</sup>.

### Entwicklungsbezogene Aufgaben der Religionspädagogik

Welche didaktischen und inhaltlichen Erfordernisse ergeben sich aus diesen (sehr lückenhaften) Beobachtungen? Welche Aufgaben stellen sich einer Religionspädagogik, die der menschlich-religiösen Entwicklung der Jugendlichen dienen will?

Zunächst eine grundlegende Bemerkung zur Didaktik: Wenn wir die erwähnte Kluft zwischen dem akademisch gebildeten und arbeitenden Religionspädagogen und den suchenden Jugendlichen überwinden und beide zu einer produktiven Arbeitsgruppe mit dem Globalziel „weltanschauliche Orientierung und Interpretation“<sup>26</sup> zusammenführen wollen, genügt es nicht, die Wissensvermittlung der klassischen Universität mit ihrer Einweg-Kommunikation und ihrem vorgegebenen Stoffkanon auf die Schule (oder den Bildungsabend) zu übertragen. Vielmehr müssen wir uns weiter bemühen, Kommunikationsformen zu entwickeln, durch die das Suchen der Jugendlichen voll aktiviert und durch die Hilfe des erwachsenen Religionspädagogen und entsprechender Lehrmittel wirksam gefördert wird. Diese Kommunikationsformen müssen — das ergibt sich aus dem persönlichkeitspsychologischen Ansatz — den Willen wecken und erhalten, der „Trägheit der Integration“<sup>27</sup> entgegenzuarbeiten und die Realitäten, denen der Jugendliche (und später der Erwachsene) begegnet, lebendig zu verarbeiten, so daß er nicht einfach auf kindliche Gewohnheiten zurückgreift, sondern offen *neue, wirklichkeitsgerechtere Interpretationen, Reaktionen und Daseinstechniken entwickelt*, d. h. reift.

Zu einer solchen „psychologischeren“ Kommunikationsform gehört beispielsweise die Möglichkeit, daß das Arbeitsprogramm in einem Zusammenspiel von Schülerinteressen, Lehrervorschlägen und Stoffplanhinweisen von der jeweiligen Gruppe oder Klasse *demokratisch bestimmt* wird<sup>28</sup>. Dazu gehört ferner die Möglichkeit, daß auch

<sup>24</sup> G. Milanese, L'athéisme des jeunes, in: J. Girardi – J.-F. Six, Des chrétiens interrogent l'athéisme (Paris 1967) Tome I, vol. 1, 293–369.

<sup>25</sup> H. S. Tuttle, Aims of courses in religion, in: Journal of Social Psychology 31 (1950) 305–309.

<sup>26</sup> Im Sinn von E. H. Erikson, J. Herzog-Dürck, G. W. Allport u. a.

<sup>27</sup> „Im Vorgang der Integration scheint es eine Trägheit zu geben; wenige konventionelle Gewohnheiten, einige Fossilien von angestammten politisch-ökonomischen Glaubenssätzen, eine Handvoll Aberglauben, ein Wortschatz von Klischees, eine einfache Weltanschauung – das reicht für die meisten Menschen aus“ (G. W. Allport, Persönlichkeit, 145). „Vermutlich finden wir in keinem Bereich der Persönlichkeit so viele Kindheitsreste wie bei den religiösen Einstellungen Erwachsener“ (G. W. Allport, The Individual and his Religion, 59).

<sup>28</sup> Vgl. dazu ausführlicher: B. Grom, Methodisch-didaktische Impulse für die religionspädagogische Praxis (Freiburg 1972) 35–38.



Verfahren verwandt werden, die nicht nur eine allgemeine wissens- und problemorientierte Reflexion (etwa: was sagt das Johannesevangelium oder die heutige Theologie zum Sinn der Eucharistie?), sondern auch einen *persönlich-existentiellen, erfahrungs- und haltungsorientierten Gedankenaustausch* (etwa: was könnte Eucharistie für uns hier bedeuten?) fördern, soweit die jeweilige Lerngruppe eben dazu bereit ist. Im allgemeinen war sich die religionspädagogische Literatur, auch dort, wo sie gruppenpädagogisch interessiert war, dieses Unterschieds in den Zielrichtungen religiöser Kommunikation viel zu wenig bewußt und hat auch die entsprechenden Verfahren, etwa nicht-direktive Anfangsphasen, den Fragebogen nach dem Modell von P. Imberdis, Collagen, das Auswählen von Photos, die Herstellung von Ton-Bild und Hörspiel, die Arbeit mit Anspieler-Kurzfilmen und das Rollenspiel noch nicht konsequent genug eingesetzt<sup>29</sup>.

Wie sollen infantile Vorstellungen und Einstellungen abgebaut, eine neue Weltinterpretation und eine neue Identität aufgebaut, drohende Fehlhaltungen korrigiert und persönliche Erfahrungen mit dem Glauben geklärt werden, wenn keinerlei *Hilfen zur besseren Selbstwahrnehmung und zur Objektivierung der tatsächlichen Einstellungen und Erfahrungen* geboten werden, sondern nur rational, auf der Ebene der intellektuellen Begründung für ein möglicherweise ganz anders motiviertes Verhalten gesprochen wird oder nur allgemein-theologische Einsichten gewonnen werden? Wie soll eine der *Sprache und Sensibilität* einer neuen Generation entsprechende weltanschauliche Orientierung gefördert werden, wenn man nicht mit allen Mitteln versucht, die Jugendlichen kreativer und partizipativer zu machen?

### Inhaltlich-thematische Aufgaben

Bei den 12- bis 16jährigen, wo man noch keine umfassende Weltanschauung erarbeiten kann, muß weltanschauliche Orientierung in *einzelnen Schwerpunkten* versucht werden. Zunächst sollte man einmal *Einsicht in die eigene Lage*, in den Umbruch zwischen Kindheits- und Erwachsenenidentität vermitteln. Durch Fallbeispiele oder ausgewählte Kapitel der Entwicklungspsychologie<sup>30</sup> könnten die Hauptaufgaben und Wege der Selbstfindung bewußtgemacht werden. Eine solche Einsicht in die eigene Lage macht möglicherweise den Weg frei für einen freieren Ich-Entwurf, wobei festgefahrene Denkgewohnheiten aufgebrochen und *neue Fragestellungen und Interessen* — auch reli-

<sup>29</sup> Siehe dazu die Ausführungen in B. Grom, *Methodisch-didaktische Impulse*, 21–27; 38–45, 46–64; 137–153.

<sup>30</sup> In den bayerischen Realschulen für Mädchen hat man z. B. festgestellt, daß das Fach „Erziehungskunde“ auf ebenso indirekte wie wirksame Weise die Problematik der eigenen Lebensgeschichte und der augenblicklichen psychosozialen Lage bewußt machen kann. Ein sehr interessantes Modell für den Religionsunterricht über diese Thematik enthält die dreibändige kanadische Publikation „Un sens au voyage“ (Montréal 1968 ff.). Siehe auch K. Petzold, *Gehorsam und Mündigkeit in der Familie* (Reihe RPP, München 1972).



giöse – möglich werden<sup>31</sup>. Eine solche Einsicht kann auch dadurch helfend wirken, daß sie die Notwendigkeit einer *Ablösung von den Autoritäten und dem Weltbild der Kindheit* aufzeigt und den „Willen zur Unabhängigkeit“ anerkennt, ihn dadurch entkrampft und ihm auch die Mittel zum selbständigen Urteilen und Handeln erschließt. So könnte auch das Ringen um ein reiferes Weltbild aus der Verflechtung mit der Opposition gegen die Autorität der Eltern herausgelöst und zu einer Quelle des Interesses an religiöser Reflexion gemacht werden. Die Erfahrung einzelner Religionslehrer zeigt auch, daß es sehr gut aufgenommen wird, wenn man durch entsprechende Informationen und Aus-sprachen einerseits bei den Schülern für ein Verständnis der religiösen Auffassungen der Eltern und andererseits bei den Eltern für Einsicht in die eigene religiöse Sensibilität und Sprache der Jugendlichen wirbt.

Um reifere religiöse Einsichten aufzubauen, die nicht mehr von entmündigenden Autoritäten abhängen und den jugendlichen Intellektualismus und Rationalismus nicht hoffnungslos vor den Kopf stoßen, sollte man einzelne Fragen philosophisch-theologischen Selbstverständnisses so exemplarisch behandeln, daß dadurch auch der *Zusammenhang zwischen Denken und Glauben* in der theologischen Reflexion durchsichtig gemacht werden kann. Auch wenn man noch keine theologische Methodenlehre oder eine umfassende Systematik entwickeln kann, sollte man doch bei *einzelnen Themen* zeigen, wie weit die Vernunft reicht und wo sie vernünftigerweise auf eine geschichtliche Offenbarung hören muß und wie dieses Hören sie nicht entmündigt, sondern zu ihrem letzten Ziel führt. So könnte an Einzelbeispielen erfahrbar werden, was P. Tillich die „Methode der Korrelation“ genannt hat. So würde auch erfahren, daß sich theologisch reflektierender Glaube mit dem aufklärerischen Elan des Jugendlichen eigentlich solidarisiert, aber bis zu Ende fragt, bis über die Grenzen der eigenen Vernunft hinaus. Auf jeden Fall muß schon früh in allem theologischen Denken eine *implizite Fundamentaltheologie* getrieben werden.

Man kann sich in dieser Phase der ersten selbständigen Denkversuche nicht *offen und geduldig genug den oft wirren und irren Fragen und Mißverständnissen* stellen, die die Jugendlichen vorbringen (sollen). Sie brauchen einfach diese helfende Kleinarbeit, um ein neues, tragfähiges Weltbild aufbauen zu können. Wir können die Mühe, die ein solcher Aufbau kostet, kaum überschätzen. Auch bei guter religiöser Unterweisung in der Grundschulzeit ist der Aufbau eines erwachsenen Glaubenssystems vermutlich fast so schwierig wie das Erlernen einer Sprache. Das könnte nach Goldman<sup>32</sup> ein Grund sein, weshalb die intellektuell schwächer Begabten mit 13 Jahren oft eine starke Antipathie gegen das Religiöse entwickeln. Fliehen sie nicht vor den intellektuellen Schwierigkeiten in eine indifferente oder negative Einstellung? Das Problem, wie wörtlich die Bibel auszulegen sei, was ihre Grundworte eigentlich bedeuten oder wie sich die Schöpfungs- und Wunderberichte mit dem modernen physikalischen Weltbild vereinbaren lassen — das alles kann ohne geduldige Hilfe nicht durchgedacht werden.

<sup>31</sup> Vgl. als Illustration den Erfahrungsbericht in B. Grom, *Methodisch-didaktische Impulse*, 31 f.

<sup>32</sup> R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, 241.



Um auf die Frage nach der Legitimation der Kirchen, ja religiöser Institutionen überhaupt eingehen zu können, muß auch so etwas wie eine *Gegenwarts- und Gemeinschaftskunde der religiösen Institutionen* vermittelt werden. Die Jugendlichen brauchen einen nüchternen Überblick über die Tätigkeit der Kirchen in der heutigen Gesellschaft und in internationalen Belangen (Entwicklung, Frieden, Rassenintegration, Katastrophenhilfe) sowie über die Mitverantwortung ihrer Mitglieder im Pfarrgemeinderat und ähnlichen Gremien oder in Verbänden. Ohne solche Information ist eine realistische Orientierung und Kritik nicht möglich; denn die Kirchen werden (wie „die“ Gesellschaft, die Bundeswehr und dergleichen) bei Jugendlichen leicht zu hypostasierten Abstraktionen, in die man fast psychomoralisch die Ursachen allen möglichen Unbehagens projiziert.

Etwa nach 16 sollte man auch auf die Neigung zum *Psychologismus* und zur *Verabsolutierung des naturwissenschaftlichen Erkennens* eingehen. Es wäre der Mühe der fähigsten Projektgruppen wert, Unterrichtsmodelle zu erarbeiten, die überzeugend darstellen, wie die religiösen Erlebnisse trotz aller möglichen Abhängigkeiten von psychischen Bedürfnissen beim seelisch Gesunden in der Erfahrung einer metapsychischen Wirklichkeit wurzeln. Sie müßten ferner zeigen, wie sich mathematisch-naturwissenschaftliches und philosophisch-theologisches Erkennen unterscheiden und wie es für die Existenz eines absoluten Sinnes und Grundes einen durchaus vernünftigen Aufweis, aber grundsätzlich keine naturwissenschaftliche Stringenz gibt, weil der „Gegenstand“ dieser Erkenntnis (die doch die relevantere ist) übergegenständlich, transzendent-personal ist.

Ist das grundgelegt, so könnte man auch — im schulischen Rahmen mehr informierend als einübend und möglicherweise im freien Kursunterricht — über Wesen und Wege der *Meditation* informieren<sup>33</sup>. Viele Jugendliche, die heute Zen oder Yoga üben, werfen ihrem Religionsunterricht vor, daß er nur gelehrt über Gott geredet, aber nie Wege der meditativen Erfahrung erwähnt hat.

### Hilfen im affektiven Bereich

Wie kann die Religionspädagogik dem Jugendlichen helfen, seine affektiven Bedürfnisse kritisch und konstruktiv zu verarbeiten? Zu den konstruktiven Aufgaben: Sollten wir uns nicht *mehr* getrauen, die Jugendlichen auch *emotional anzusprechen*, wenn nur gewährleistet ist, daß nicht sensationalistisch Oberflächengefühle angeheizt werden, sondern der emotionale Kernbereich berührt wird, der Gemüt und Gewissen umfaßt? Man kann auf durchaus diskrete, dem in der Schule gebotenen Pluralismus keineswegs abträgliche Weise deutlich machen, was Wirklichkeiten wie „Gott“, „Brüderlichkeit“, „Menschwerdung“, „Eucharistie“ für die existentielle Aufmerksamkeit, für die Mit-

<sup>33</sup> Vgl. H. Gaus – A. Schlereth, *Meditation* (Arbeitstexte und Lehrerkommentar) Reihe „Alternativen“ (München 1971).



schwingungsfähigkeit, für das Suchen nach einem letzten Sinn, für die Bereitschaft zur Verantwortung, zu dankbarer und weiterschenkender Liebe, zu Ehrfurcht vor dem Absoluten, für das Eigenwertstreben und die geistige Leidenschaft eines Menschen bedeuten können. Besser als theoretische Erörterungen eignet sich für diese Aufgabe das *Zeugnis* menschlich überzeugender Zeitgenossen oder großer Gestalten der Geschichte<sup>34</sup>.

In den letzten Jahren wurden unter den Stichworten „Unterricht über Lebensfragen“, „problemorientierter Religionsunterricht“ u. ä. Modelle mit einem beachtlichen Kontakt mit dem Leben der Jugendlichen vorgelegt. Oft sind diese Modelle aber aus der Reaktion gegen eine verschwommene Erbaulichkeit und aus einem einseitig verstandenen Realismus heraus auf eine unmenschliche Weise faktenbesessen und gemütsfremd. Sollte man hier neben einer mehr intellektuell-klärenden nicht auch eine *sensibilisierende Intention* zum Zug kommen lassen<sup>35</sup>? Eine Intention, die ein Stück „Affekterziehung“ (S. B. Robinsohn) anzielt? Gerade die deutschsprachige Religionspädagogik müßte sich noch viel einführender und thematischer darum bemühen, auf die großen *Faszinationen und Ängste* der Jugendlichen einzugehen und sie auch in jenen Grundsituationen anzusprechen, an denen sie nach der Erfahrung der Psychotherapie transzendierend reifen oder aber verkümmern<sup>36</sup>. Dazu wäre allerdings auch erforderlich, daß unsere religionspädagogische Forschung mit psychologischen Methoden die „*Daseins Techniken*“ und „*Daseinsthemen*“ (Ph. Lersch/H. Thomae) der verschiedenen Altersgruppen und soziokulturellen Gruppen erforscht.

Die Jugendlichen emotional ansprechen müßte auch heißen, daß man ihnen zeigt, wie ihre spontanen Erwartungen an das Leben in der Gemeinschaft mit Gott von der Offenbarung korrigiert und damit übererfüllt werden. In diesem Sinn hat beispielsweise C. Jézierski untersucht, wie 15- bis 18jährige Mädchen einen Zugang zur Eucharistie finden können, und dann Unterrichtsentwürfe zu diesem Thema skizziert, die von der Sehnsucht nach Geborgenheit und Bestand, nach Leben in Fülle und nach Gemeinschaft ausgehen<sup>37</sup>.

Zu den kritischen Aufgaben: Müßte es nicht als ein wichtiges Lernziel betrachtet werden, daß Jugendliche — wenigstens nach 16 — folgende *Bewußtseinszustände und Grundeinstellungen* so gründlich kennen, daß sie entsprechende Erfahrungen bei sich und bei andern beurteilen können: präreligiöse (u. U. auch dämonische) Faszination, religiöse „Ergriffenheit in der Tiefe“ (P. Tillich), Ekstase, Trance, Mystik, Rausch (Orgie), psychedelische Euphorie, Magie, Schwärmerei, Wahn, Fanatismus? Es gibt gegen-

<sup>34</sup> Wie so dem reifenden Jugendlichen Identifikationsimpulse vermittelt und religiöse Inhalte personalisiert und entintellektualisiert werden können, zeigen die Beispiele und Analysen bei B. Grom, *Methodisch-didaktische Impulse*, 161–208.

<sup>35</sup> Siehe dazu B. Grom, a. a. O. 128 f.; 132.

<sup>36</sup> Etwa im Sinn von K. Jaspers' „Grenzsituationen“ oder J. Herzog-Dürcks „Grundbedingungen“ (Zeit, Tod, Schuld, Geschlecht).

<sup>37</sup> C. Jézierski, *L'Eucharistie dans la vie des jeunes. Description de leur expérience et orientations catéchétique* (Paris 1966).



wärtig keine religionspädagogische Publikation, die diese für die kritische Selbstorientierung des Jugendlichen so wichtigen Informationen bereitstellt.

Ebenso wichtig wäre die Unterscheidung zwischen psychischen (tabuhaften, narzißtisch bedingten, überichhaften oder depressiven) Schuldgefühlen und ethisch-religiösem, rational begründetem Schuldbewußtsein, damit die innere Aufmerksamkeit auf das Ziel einer echten Reifung gelenkt und nicht von psychischen Belastungen blockiert wird<sup>38</sup>.

Irgendwie muß die Religionspädagogik auch jenen oben angedeuteten Verzerrungstendenzen begegnen, die sich aus übermächtigen affektiven Bedürfnissen ergeben können. Wenigstens muß man die theologischen Aussagen *psychologisch so verdeutlichen*, daß die massivsten Mißdeutungen bei psychisch belasteten Schülern abgewehrt und so eine „tendenziöse Apperzeption“ (A. Adler) und eine Verstärkung vorhandener Fehleinstellungen vermieden werden. Dazu genügen die heute geläufigen religionskritischen Zitate von Feuerbach, Marx und Freud allerdings nicht.

### Bezugssystem, persönliche „Lebensphilosophie“, Leitidee

Bei den 16- bis 20jährigen kann man zwar noch lange keine hochschulreife Systematik bieten, sollte aber doch gezielt Hilfen zu einer ersten umfassenden Synthese bereitstellen, zu einem *Bezugssystem*, das eine Einordnung aller Erfahrungen, Fakten, Werte und Ziele ermöglicht und es erlaubt, die persönliche „Vision“ und „Leitidee“ zu entwickeln<sup>39</sup>.

Solche Hilfen zum Aufbau der persönlichen Lebensphilosophie müssen vielfältig sein. Es darf vor allem nicht zu jener Blockierung kommen, die J. P. Sartre einmal so beschrieb: „Die offizielle Lehre nahm mir die Lust, meinen eigenen Glauben zu suchen.“ Die religionspädagogische Arbeit sollte von der Anregung ausgehen, jeder möge für sich das *persönliche Credo mit dem persönlichen Stichwort* suchen (auch wenn er es niemandem zeigt, sondern nur seinem Tagebuch anvertraut). Dieses persönliche Credo müßte sich einerseits aus der „Einsicht in die eigene Lage“ und andererseits aus der Konfrontation dieser Lage mit dem Lebensentwurf des Evangeliums ergeben. Was ein persönliches Credo und eine eigene Lebensphilosophie bedeutet, könnte beispielsweise aus Biographien, aus Tagebuchnotizen von Jugendlichen oder aus neuen Formulierungen des Glaubensbekenntnisses gezeigt werden<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Vgl. A. Vergote, Religionspsychologie, 250–255; G. van Driessche, La confession des adolescents, in: Cahiers de psychologie religieuse Bd. 4 (Brüssel 1967) 173–198.

<sup>39</sup> Um ein solches Bezugssystem auf einigermaßen zuverlässige Grundlagen zu stellen, müßten zuerst einmal die für ein philosophisch-theologisches Selbstverständnis nötigen Informationen über Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorien geboten werden. Bei den meisten Primanern beschränkt sich das für eine psychologische Theorie vom Menschen nötige Grundwissen auf einige halbverstandene Schlagworte einer einzigen tiefenpsychologischen Schule. Wer soll und kann diese Lücken füllen? Ein eigener Psychologieunterricht, ein entsprechender Philosophieunterricht oder der (nicht gerade stoffarme) Religionsunterricht?

<sup>40</sup> Siehe auch R. Bleistein, Kurzformel des Glaubens, Bd. 1 (Würzburg 1971) 163–173.



Auf diesem Hintergrund könnte man dann große weltanschauliche Synthesen besprechen, etwa die Konzilskonstitution über die Kirche in der Welt von heute oder — persönlicher — das Weltbild Teilhard de Chardins. Man sollte auch Unterrichtsmodelle erstellen, die durch überzeugende Werkanalysen und biographische Dokumente zeigen, wie sich „große Weltbilder“ im Medium moderner Kunst ausdrücken. Etwa das Daseinsverständnis der Nelly Sachs<sup>41</sup> oder das eines Max Beckmann<sup>42</sup>, Salvador Dali<sup>43</sup> oder der großen Orphiker des 20. Jahrhunderts: Robert Delaunay, August Macke, Lyonel Feininger und — auf chassidischem Hintergrund — Marc Chagall<sup>44</sup>.

Man sagt, wir würden von einer Informationsflut überschwemmt. An Informationen im Hinblick auf ein umfassendes Bezugs- und Interpretationssystem sind wir aber — von marxistischen Ideologien einmal abgesehen — äußerst arm. Viele Schüler und Studenten müssen ihre Lebensphilosophie mit Nietzsche-, Marx- oder Leary-Zitaten zusammenbauen, weil ihnen zuwenig verständliche Alternativen geboten wurden. Es ist sicher eine der wichtigsten Aufgaben der Religionspädagogik, hier durch psychologischere Zugänge und breitere Information Abhilfe zu schaffen.

<sup>41</sup> Vgl. P. K. Kurz, „Fahrt ins Staublose“. Die Lyrik der Nelly Sachs, in dieser Zschr. 178 (1966) 421–437; jetzt in: P. K. Kurz, Über moderne Literatur (Frankfurt 1967) 226 ff.

<sup>42</sup> Siehe H. Schade, Max Beckmann: „Gestaltung ist Erlösung“, in dieser Zschr. 183 (1969) 231–242; jetzt in: H. Schade, Gestaltloses Christentum? (Aschaffenburg 1971) 83–100.

<sup>43</sup> Vgl. H. Schade, Salvador Dali — ein religiöser Maler der Triebstruktur, in dieser Zschr. 189 (1972) 177–192.

<sup>44</sup> Vgl. H. Schade, Die religiöse Welt des Marc Chagall, in dieser Zschr. 164 (1958) 410–426.